

Sveučilište u Zagrebu
Filozofski fakultet
Odsjek za psihologiju

PSIHOSOCIJALNE DETERMINANTE ŠKOLSKIH IZOSTANAKA

Marina Markuš

Mentor: dr. sc. Vlasta Vizek-Vidović

Zagreb, 2005.

UVOD

Izostanci učenika srednjih škola učestala su pojava u srednjoškolskoj svakodnevici. Iako je redovito pohađanje nastave jedna od brojnih dužnosti i obaveza svakog učenika, razrednici i učenici svake se školske godine susreću s problemom velikog broja izostanaka, pogotovo onih neopravdanih. Nema nijednog razrednog ni nastavničkog vijeća koje ne razmatra taj problem pokušavajući pronaći način kako što objektivnije i pravednije promatrati učeničke razloge, uzroke te količinu izostanaka iz škole sa svim svojim posljedicama. No iskustva iz školske prakse pokazuju da je problem velikog broja izostanaka teško rješiv zbog brojnosti faktora koji utječu na izostajanje, te zbog nedostatka jasnog i objektivnog kriterija prilikom opravdavanja izostanaka. Jedan od pokušaja suzbijanja izostajanja jesu za to predviđene pedagoške mjere propisane školskim statutom.

Statut škole osnovni je dokument kojim su propisana prava i dužnosti učenika. Prema njemu, svaki je učenik dužan redovito prisustvovati nastavi, a u slučaju spriječenosti dužan je pravovremeno i na odgovarajući način taj izostanak opravdati. U skladu s tim, izostanke možemo podijeliti na opravdane i neopravdane. Opravdanim razlozima za izostanak s nastave smatraju se: bolest učenika u duljem trajanju; obavljanje vojnih i drugih propisanih obaveza; elementarne nepogode; prometni zastoji; iznimne obiteljske situacije; sportska i druga natjecanja i sl. Odgovarajućim načinom za opravdavanje izostanaka smatraju se pismene ili usmene isprike roditelja; liječničke ispričnice te ostale valjane potvrde. Svako izostajanje koje ne zadovoljava propisane kriterije smatra se neopravdanim i kažnjava se izricanjem za to predviđenih pedagoških mjera:

- za neopravdano izostajanje sa 6-10 školskih sati, učenik dobiva opomenu razrednika
- za neopravdano izostajanje sa 11-14 školskih sati, učenik dobiva ukor
- za neopravdano izostajanje sa 15-20 školskih sati, učenik dobiva opomenu pred isključenje
- za neopravdano izostajanje sa 21 i više školskih sati, učenik se isključuje s redovne nastave

Osim mjera predviđenih za neopravdano izostajanje, postoje i one koje se odnose na ukupan broj izostanaka. Naime, svako izostajanje s nastave uvjetuje nerazumijevanje gradiva zbog prekinutog tijeka informacija. Nerazumijevanje zatim stvara poteškoće u

daljnjem praćenju rada što rezultira neuspjehom. Stoga je predviđeno da se učenici koji izostanu više od 100 školskih sati upućuju na polaganje razrednog ispita. Za učenike koji izostanu sa više od 25% godišnjeg fonda sati, predviđeno je polaganje predmetnog ispita.

Učestalost izostajanja s nastave rezultanta je brojnih činitelja koji se odnose na učenike, njihove roditelje, učitelje i školu kao odgojno-obrazovnu ustanovu. Prema Ryan, Corvile-Smith, Adams, Delicandro (1998.) postoje tri osnovne skupine faktora koji utječu na izostajanje iz škole:

1. Faktori vezani uz karakteristike učenika
2. Faktori vezani uz obitelj
3. Faktori vezani uz školu

Faktori vezani uz karakteristike učenika

Rezultati istraživanja o utjecaju *spola* na izostajanje prilično su nekonzistentni. Tolić (1980.) je u svom istraživanju o izostancima u srednjoj školi pokazao kako među spolovima ne postoji razlika u ukupnom broju izostanaka. Sličan nalaz dobila je i Sablić (2000.) koja je utvrdila da se učenici i učenice značajno ne razlikuju u broju ukupnih, opravdanih i neopravdanih izostanaka. Za razliku od njih, Smyth (1999.) izvještava o razlici između spolova, pri čemu djevojke manje izostaju od mladića.

Ryan i sur. (1998.) u svom su istraživanju pronašli povezanost izostanaka sa *samopoimanjem, samopoštovanjem, te anksioznošću i neuroticizmom*. Pri tome učenici s većim brojem izostanaka imaju lošije akademsko samopoimanje, niže samopoštovanje, te su skloniji anksioznim i neurotičnim oblicima ponašanja. Osim toga, takvi su učenici češće socijalno izolirani i odbačeni od strane svojih vršnjaka.

Školski uspjeh česta je varijabla u istraživanjima koja se tiču škole. Obično se pod uspjehom u školi podrazumijeva „stupanj u kojem su učenici trajno usvojili nastavni program, propisana znanja, vještine i navike, razvili psihofizičke sposobnosti i formirali moralno spoznavanje, htijenje i djelovanje“ (Enciklopedijski rječnik pedagogije, 1983.). Iz navedene je definicije vidljivo kako se školski uspjeh ne odnosi samo na uspjeh izražen brojčano putem školskih ocjena od 1 do 5, već da i redovito pohađanje nastave može biti promatrano kao jedan od aspekata školskog uspjeha. Istraživanja koja se bave

školskim uspjehom najčešće pokazuju kako su ova dva aspekta uspjeha međusobno povezana, odnosno da učenici s lošijim prosjekom ocjena ujedno imaju i veći broj školskih izostanaka. Tako je Sabljčić (2000.) dobila značajnu negativnu povezanost prosjeka ocjena na kraju školske godine i broja ukupnih i neopravdanih izostanaka. Povezanost prosjeka ocjena i broja opravdanih izostanaka nije se pokazala značajnom. Šram i Futo (1988; prema Bilić, 2001) ustvrdili su da se učenici s nedovoljnim uspjehom značajno razlikuju od uspješnih učenika glede izraženosti nekih osobina kao što su nemarnost, sklonost laganju, zanemarivanju obaveza, te bježanju s nastave.

Faktori vezani uz obitelj

Brojni autori izvještavaju o značajnoj povezanosti obiteljskih faktora i uspješnosti djeteta u školi, pa tako i školskih izostanaka. Kako se obitelji razlikuju po svojoj strukturi, socijalnim i pedagoškim kvalitetama, ekonomskim mogućnostima i organizaciji života u obitelji, tako će svaka obitelj zbog svog specifičnog konteksta različito utjecati na školski uspjeh učenika. Najčešći obiteljski faktori za koje se nastoji utvrditi povezanost sa školskim uspjehom jesu *obiteljski prihodi, zanimanje roditelja, broj djece u obitelji, redosljed rođenja te obrazovanje roditelja*. Prema Noack (2004.), stupanj obrazovanja roditelja može utjecati na obrazovanje djece na različite načine:

- a) prenošenjem kognitivnih kompetencija
- b) osiguravanjem boljih mogućnosti obrazovanja
- c) prenošenjem roditeljskih uvjerenja i stavova o važnosti obrazovanja

Obrazovaniji roditelji u većoj su mogućnosti pomagati djetetu tijekom školovanja, postavljaju pred djecu veće zahtjeve, te su u većoj mjeri uključeni u djetetove obrazovne aktivnosti i sam proces obrazovanja (Stevenson i Baker, 1987; Noack 2004). Upravo ta uključenost i suradnja sa školom, iznimno su značajne kako za uspjeh učenika u školi, tako i za prevenciju nepoželjnih oblika ponašanja poput izostajanja. Prvo opširnije istraživanje o povezanosti socio-ekonomskog statusa obitelji i školskog uspjeha kod nas, proveli su A. Cotić, A. Fulgosi i B. Lazić 1963. godine (prema Rečić, 2003.). Istraživanje je provedeno na uzorku od 11052 učenika od 1. do 8. razreda u Zagrebu. Rezultati su ukazali na statistički značajnu povezanost školske spremu roditelja i školskog uspjeha učenika. Sukladno tome, Rečić (2003) je ustanovio da djeca obrazovanih roditelja (staratelja) postižu u prosjeku bolje rezultate u školi od djece čiji

su roditelji manje obrazovani. Govoreći o obrazovanju roditelja, potrebno je naglasiti da većina istraživanja koja se bavi ovim faktorom najčešće uzima u obzir stupanj obrazovanja majke. Naime, za to postoji više razloga. Kao prvo, većina djece koja živi s jednim roditeljem žive upravo s majkom. Osim toga, u većini slučajeva majke su više od očeva uključene u djetetove svakodnevne školske aktivnosti. Češće kontaktiraju s razrednicima, odlaze na roditeljske sastanke, pomažu djetetu oko raznih zadataka, te češće razgovaraju s njime o problemima vezanim uz školu.

Ryan i sur. (1998) u svom su istraživanju pokušali utvrditi povezanost obiteljskih odnosa i izostajanja učenika iz škole. Došli su do zaključka da djeca koja percipiraju svoju obitelj kao manje kohezivnu i u njoj se osjećaju manje prihvaćenima, više izostaju od djece koja dolaze iz kohezivnih obitelji. Generalno govoreći, obitelji djece koja češće izostaju iz škole manje su funkcionalne od obitelji djece koja rjeđe izostaju.

Faktori vezani uz školu

Činjenica da velik broj učenika izostaje s nastave ukazuje na neke činitelje u školi koji su izazvali ili produbili negativan stav učenika prema školi i učenju. Umor i dosada u školi koji proizlaze iz jednolične, neatraktivne nastave, nemotiviranog nastavnika, te preopterećenost učenika utječu na povećanje broja izostanaka. Učenici koji redovito izvršavaju svoje zadaće često su neispavani i nemaju dovoljno slobodnog vremena. Umor tako stvara nemogućnost da se zadaća riješi na vrijeme. U oba slučaja “rješenje” za učenika je izostanak s nastave. Izostanak često uzrokuje zaostajanje u gradivu koje onda opet zbog nemogućnosti praćenja nastave i straha od loših ocjena tjera na nove izostanke. Ryan i sur. (1998) utvrdili su dvije skupine faktora vezanih uz školu koji utječu na izostajanje učenika. Prvi se odnosi na učenikovu *percepciju karakteristika škole*, dok se drugi odnosi na *učenikovu percepciju profesora*. Naime, ukoliko učenik školu doživljava kao dosadnu i nepoticajnu za njegove interese, te ukoliko odnose s profesorima smatra napetim i konfliktnim, povećava se vjerojatnost da će se odlučiti na često izostajanje iz škole. Osim toga, značajnu ulogu u izostajanju ima i *klima unutar razreda* koji učenik pohađa. Ukoliko se učenik osjeća prihvaćenim od strane vršnjaka, te ukoliko je atmosfera prijateljska i suradnička, učenik će se rjeđe odlučiti na bijeg s nastave.

Prilikom razmatranja izostanaka učenika srednjih škola, potrebno je imati na umu specifičan razvojni period u kojem se učenici nalaze, period adolescencije. U tom prijelaznom razdoblju između djetinjstva i odraslosti učenici su u položaju koji psihološki može prilično frustrirati i tako utjecati na njihovo ponašanje. S jedne strane, oni žele biti odrasli, žele slobodu, moć, kompetenciju. Sve jače izražavaju potrebu za formiranjem vlastitog identiteta, vlastitog sustava vrijednosti i stavova, te ostvarenjem nezavisnosti od odraslih i autoriteta. No, istovremeno se nalaze u ulozi učenika koja sa sobom donosi brojna pravila i obaveze koje su im na neki način nametnute i kojima se moraju pokoravati. Stoga im se često čini da su školske aktivnosti suprotne njihovoj težnji za nezavisnošću i kompetentnošću. Jedna od takvih obaveza je i redovito pohađanje nastave i drugih oblika odgojno-obrazovnog rada.

Iskustva onih koji svakodnevno rade s adolescentima upućuju na činjenicu da je ponašanje mladih u svakodnevnom životu, ali i u specifičnim situacijama regulirano načinom na koji oni doživljavaju sebe, odnosno njihovim samopoimanjem.

Samopoimanje

Rezultati različitih istraživanja pokazali su da je način na koji ljudi kodiraju, pohranjuju i sistematiziraju informacije jedan od ključnih pokretača ljudskog djelovanja. Da bi čovjek mogao funkcionirati u vlastitom okruženju, informacije treba organizirati u koherentne sustave, a stupanj u kojem to uspijeva, određuje i kvalitetu njegove prilagodbe okolini. Pri tome posebno važno značenje ima čovjekova kognitivna interpretacija samoga sebe, odnosno njegovo samopoimanje.

Prema Lacković-Grgin (1994.), samopoimanje možemo definirati kao generalizirano iskustvo o sebi u različitim područjima života i djelovanja. To je dakle, kognitivna reprezentacija koju ljudi stvaraju o vlastitim psihičkim i fizičkim karakteristikama, a posebno je važna u procesu regulacije ponašanja pojedinca. Na temelju proučavanja različitih teorija samopoimanja, Epstein (1973; prema Cvrtila, 1996.) izvodi nekoliko osnovnih karakteristika samopoimanja:

- 1.) Samopoimanje je konzistentan sustav sastavljen od hijerarhijski organiziranih koncepata.
- 2.) Sastoji se od različitih komponenti kao što su tjelesni, duhovni, socijalni pojam o sebi.

- 3.) Samopoimanje je dinamička organizacija koja se mijenja s iskustvom individue i asimiliranjem novih informacija.
- 4.) Razvija se s iskustvom, osobito u socijalnoj interakciji sa značajnim drugima.
- 5.) Za funkcioniranje pojedinca bitno je da je organizacija samopoimanja čvrsta. Ukoliko postoji prijetnja toj organizaciji, osoba postaje anksiozna i brani se od prijetnji. No, ako obrana nije uspješna, postoji opasnost od dezorganizacije samopoimanja.
- 6.) Postoji osnovna potreba za samopoštovanjem koja se odnosi na sve ostale aspekte pojma o sebi.
- 7.) Samopoimanje ima barem dvije osnovne funkcije. Prva je da ono organizira iskustvene informacije u predvidive sekvence akcija, a druga je da potiče pojedinca na zadovoljavanje potreba te izbjegavanje anksioznosti i neodobravanja od strane drugih.

Samopoimanje se kao važan psihološki konstrukt istražuje u sklopu teorija pojma o sebi. U psihologijskoj literaturi postoje velike varijacije u korištenju tog pojma, pa se kao sinonimi često koriste termini pojam o sebi, slika o sebi, percepcija sebe, shvaćanje sebe, self-koncept, ja i slično. No većina naših autora uglavnom se služi terminom samopoimanje zbog toga što on posjeduje i deskriptivno značenje (samopiomanje kao relativno trajna kategorija za opisivanje i evaluaciju sebe), dok istovremeno sadrži shvaćanje sebe kao dinamični proces (samopoimanje kao pokretač akcije); (prema Bezinović, 1988.).

Kod većine ranijih teoretičara samopoimanje je tretirano kao jednodimenzionalni konstrukt, odnosno kao ukupnost svih karakteristika kojima osoba sebe opisuje (Lacković - Grgin, 1994.). No, istraživanjima različitih komponenti iskustva o sebi (akadenskog, socijalnog, tjelesnog samopoimanja) došlo se do zaključka o višedimenzionalnosti samopoimanja. Nakon tog zaključka, razvijaju se različiti pristupi koji nastoje utvrditi na koji su način te dimenzije organizirane, te u kakvom su međusobnom odnosu. Jedan od najrazrađenijih i empirijski najpotvrđenijih modela samopoimanja smatra se hijerarhijski, multifacetični model Shavelsona, Hubera i Stanton (prema Marsh i Shavelson, 1988.). Prema tom modelu samopoimanje se kao generalni faktor dalje dijeli na akademsko i neakademsko samopoimanje. Akademsko

samopoimanje dalje je podijeljeno na određene školske predmete (materinji jezik, povijest, matematika, prirodne znanosti) dok je neakademsko samopoimanje podijeljeno na socijalno, emocionalno i tjelesno samopoimanje. Istraživanja su pokazala da je školsko postignuće mnogo više povezano s akademskim samopoimanjem nego s neakademijskim te da su korelacije više između postignuća u određenom području i samopoimanja u tom području nego samopoimanja u drugim područjima.

U nastojanju da se objasne procesi pomoću kojih pojedinac sebe shvaća, opaža, vrednuje, interpretira ili prezentira, sve se češće nameće jedna dimenzija koja se po svemu sudeći nalazi u podlozi ovih procesa. To je dimenzija percepcije osobne kompetentnosti.

Percepcija osobne kompetentnosti

Prema Bezinoviću (1988.), percepcija osobne kompetentnosti zauzima ključno mjesto u strukturi samopoimanja te ga na taj način u značajnoj mjeri determinira. Pod pojmom kompetentnosti podrazumijeva se „globalna ili specifična subjektivna percepcija pojedinca da je sposoban realizirati neke oblike ponašanja i postizati rezultate kojima teži ili koji se od njega očekuju“ (Bezinović, 1988; str. 53). Uvjerenje u osobnu kompetentnost relativno je stabilno i trajno zbog toga što se gradilo na bezbrojnim iskustvima u vrlo različitim situacijama tijekom života pojedinca. Kako bi se čovjek što bolje prilagodio svijetu oko sebe, on neprestano mora razvijati svoje sposobnosti i vještine, odnosno mora razvijati svoju kompetentnost. Takva vrsta kompetentnosti iznimno je važna za pojedinca i može se nazvati objektivnom kompetentnošću. Uz nju, nikako se ne smije zanemariti subjektivni doživljaj ove osobine. Subjektivna percepcija pojedinca o tome koliko je on sam kompetentan, često je bitnija za njegovu prilagodbu od objektivne kompetentnosti.

Jedna od najznačajnijih i empirijski najpotvrđenijih teorija kompetentnosti je *Bandurina teorija samoeфикаsnosti*. To je ujedno i jedina postojeća teorija koja u potpunosti pretpostavlja percipiranu kompetentnost kao središnju dimenziju koja regulira ljudsko ponašanje, stoga će njoj biti posvećeno nešto više prostora. Bandura (1986.) određuje percipiranu samoeфикаsnost kao sud osobe o vlastitim sposobnostima pomoću kojih može organizirati akcije koje su potrebne za ostvarenje određenih ciljeva. Prema tome, tu se ne radi o objektivno prisutnim sposobnostima, već o procjeni osobe o

tome što ona može učiniti sa sposobnostima kojima raspolaže. Bezinović (1988.) smatra da između kompetentnosti i efikasnosti postoje određene razlike u značenju, no međutim one nisu toliko značajne da se pojmove kompetentnosti i samoefikasnosti ne bi moglo koristiti kao sinonime. Stoga će se oni i u ovom radu koristiti na taj način.

Teorija samoefikasnosti zasniva se na postojanju dvaju osnovnih tipova očekivanja: *očekivanju ishoda i očekivanju efikasnosti*. Očekivanje ishoda odnosi se na uvjerenje pojedinca da će neko ponašanje dovesti (ili neće dovesti) do željenog ishoda, dok se očekivanje efikasnosti odnosi na uvjerenje pojedinca da je sposoban (ili nije sposoban) realizirati ponašanje koje će voditi takvom ishodu. No, ove dvije vrste očekivanja potrebno je razlikovati zbog toga što netko može vjerovati da će određena ponašanja voditi željenom ishodu (očekivanje pozitivnog ishoda), a da istovremeno ne poduzima takva ponašanja jer misli da ih ne može uspješno realizirati (očekivanje niske samoefikasnosti). Stoga Bandura smatra da je očekivanje efikasnosti važnije za pokretanje akcije tj. za pokretanje ponašanja koja su neophodna za ostvarenje cilja.

Vjerovanja o osobnoj kompetentnosti određuju što ljudi misle i osjećaju, kako sami sebe motiviraju i kako se ponašaju u različiti životnim situacijama. Na taj način percepcija osobne kompetentnosti u velikoj mjeri utječe na postignuća u različitim područjima ljudskog djelovanja. Prema Bezinoviću (1988.), osobe koje se procjenjuju kompetentnijima, postavljaju sebi više izazovnijih ciljeva i upornije su u njihovom dostizanju. Ukoliko naiđu na problem neće odustati, već će uložiti dodatan napor kako bi ga savladali. Težim zadacima pristupit će bez anksioznosti, a eventualni neuspjeh pripisati će nedovoljnom trudu, a ne nedostatku sposobnosti. Ovakav način ponašanja kod takvih će osoba zacijelo dovesti do visokih postignuća. Za razliku od njih, osobe koje sebe procjenjuju nekompetentnima lako će odustati čim naiđu na problem, neuspjeh će pripisati nedostatku sposobnosti i neće se upuštati u izazovne aktivnosti. Takvo ponašanje vjerojatno će rezultirati lošim rezultatima i neuspjehom. Kako percepcija osobne kompetentnosti ima navedene efekte, može se pretpostaviti da mjera osobne kompetentnosti može poslužiti kao dobar prediktor budućih ponašanja.

Percepcija osobne kompetentnosti važnu ulogu ima i u školskom kontekstu. Škola je mjesto gdje učenici razvijaju kognitivne kompetencije, stječu znanja i vještine bitne za uspješno funkcioniranje. Tu se njihova znanja i sposobnost razmišljanja neprestano testiraju, vrednuju i uspoređuju s drugim vršnjacima te na taj način utječu na procjenu

učenika o vlastitoj kompetentnosti. Coopersmith (1967; prema Grgin 1997.) je pronašao da korelacija između globalne mjere samopoštovanja i školskih ocjena iznosi $r = .30$. Slične vrijednosti koeficijenta korelacije između ove dvije varijable dobili su i neki drugi istraživači. Gotovo u pravilu su globalne mjere školskih postignuća pokazivale viši stupanj povezanosti s općim mjerama samopoimanja, dok su mjere postignuća u specifičnim predmetnim područjima bile slabije povezane s općim mjerama samopoimanja. Bandura (1997.) navodi kako snažan osjećaj kompetentnosti kod učenika potiče intrinzičnu motivaciju za obrazovanje, što se odražava na izvršavanje školskih obaveza i njihovo školsko postignuće. Suprotno tome, osjećaj nekompetentnosti često dovodi do socijalno neprihvatljivog, agresivnog, ali i anksioznog ponašanja, što se zatim može odraziti i na uspjeh učenika. U skladu s tim, rezultati istraživanja koje je proveo Bezinović (1988.) pokazuju kako učenici s visokim stupnjem uvjerenja u vlastitu kompetentnost pokušavaju riješiti više zadataka, dok učenici koji ne vjeruju u sebe, odustaju od zadatka i prije nego što su ga pokušali riješiti. Što se tiče spolnih razlika u osjećaju kompetentnosti, u istom je istraživanju pokazano da se muški ispitanici osjećaju značajno kompetentnijima od ispitanica. Lacković-Grgin (1994.) navodi kako je izbjegavanje situacija i ljudi jedna od mogućih strategija očuvanja pozitivnog samopoimanja. Naime, osoba se može odlučiti na izbjegavanje određene situacije kako ne bi potvrdila negativno mišljenje o sebi. Ovaj nalaz može biti indikator eventualnog odnosa kompetentnosti i problema školskih izostanaka.

Osobitu pažnju treba posvetiti percepciji kompetentnosti u razdoblju adolescencije. Taj razvojni period nosi sa sobom nove zahtjeve za kompetentnošću budući da adolescenti uz brojne tjelesne promjene, moraju savladati i prijelaz iz osnovne u srednju školu, te stvoriti novi osjećaj kompetentnosti u novom okruženju. Bandura (1997.) navodi kako ovaj prijelaz može pozitivno utjecati na učenike koji već imaju formiran snažan osjećaj kompetentnosti, no učenici koji se osjećaju nekompetentnima, počinju još više sumnjati u svoje sposobnosti.

Zbog svega navedenog, istraživanje percepcije osobne kompetentnosti u srednjoškolskom okruženju moglo bi doprinjeti što boljem razumijevanju problema školskog neuspjeha i raznih oblika nepoželjnog ponašanja, poput izostajanja s nastave.

CILJ, PROBLEMI I HIPOTEZE ISTRAŽIVANJA

Izostajanje učenika s nastave jedan je od vodećih problema koji muči današnje školstvo. On sa sobom nosi čitav niz loših posljedica za samog učenika, ali istovremeno destabilizira osnovnu odgojnu obrazovnu jedinicu, školski sat, te narušava kvalitetu odnosa učenik-nastavnik. S obzirom na važnost problema, začuđuje činjenica da o njemu postoji zanemarivo malo istraživanja ili teorijskih rasprava, osobito kod nas. Kao što je navedeno u uvodu, izostanci su uvjetovani čitavim nizom faktora, a cilj ovog istraživanja je analizirati školske izostanke s obzirom na neke od faktora vezane uz karakteristike učenika i karakteristike obitelji, uz poseban osvrt na mišljenje učenika o školskim izostancima. Kako bismo uopće mogli razumijeti problem izostajanja, potrebno ga je promotriti s pozicije onoga tko izostaje - s pozicije učenika. Naime, učenik je taj koji se u određenom trenutku i zbog njemu poznatih razloga odlučuje na izostanak s nastave, te kasnije zbog toga snosi posljedice. Stoga je važno čuti mišljenje samih učenika o stvarnim razlozima izostajanja i prijedlozima za njegovo smanjenje i sprečavanje.

S obzirom na cilj istraživanja, formulirani su sljedeći problemi:

1. Utvrditi odnos spola, školskog uspjeha, obrazovanja majke, percepcije osobne kompetentnosti i školskih izostanaka.

Pretpostavljamo da će spol, školski uspjeh, obrazovanje majke i percepcija osobne kompetentnosti biti povezani s brojem i vrstom školskih izostanaka. Pri tome pretpostavljamo da će djevojke, učenici s boljim školskim uspjehom, učenici obrazovanijih majki, te učenici koji sebe percipiraju kompetentnijima, sveukupno manje izostajati iz škole, a imat će i manji broj neopravdanih izostanaka.

2. Ispitati percepciju učenika o uzrocima i posljedicama školskih izostanaka.

METODOLOGIJA

Sudionici

Istraživanje je provedeno na učenicima drugih razreda Prve (opće) gimnazije u Zagrebu. Ispitivanjem je obuhvaćeno ukupno 133 sudionika, ali je njih 9-ero isključeno iz obrade rezultata zbog davanja nepotpunih podataka. Dakle, konačni broj sudionika bio je 124, od čega 46 muških i 78 ženskih. Prosječna dob sudionika iznosila je 16.1 godina.

Varijable i mjerni instrumenti

Percepcija osobne kompetentnosti mjerena je *Skalom percepcije osobne (ne)kompetentnosti (SPON)* (prema Bezinović, 1988.). Kako bi provjerio svoje pretpostavke o kompetentnosti kao bitnoj okosnici samopoimanja, Bezinović (1988.) je pristupio konstrukciji skale za njeno mjerenje. Inicijalni skup tvrdnji sakupljen je tako da je skupina od 20 studenata psihologije, nakon što je bila upoznata s teorijskim konstruktom (Bandurinom teorijom samoeфикаsnosti), divergentno producirala tvrdnje. Nakon toga, četiri ocjenjivača izvršila su evaluaciju, te su zadržali 50 tvrdnji koje su primjenjene na uzorku srednjoškolskih učenika i podvrgnute psihometrijskoj analizi. Eliminirane su tvrdnje koje nisu imale zadovoljavajuću valjanost, kao i one koje su remetile čistu faktorsku soluciju. Tako je formirana skala od 30 tvrdnji na kojoj je ponovno provedena analiza metrijskih karakteristika kao i faktorska analiza. Potvrđeno je postojanje triju faktora koji su identificirani kao (1) *faktor percipirane nekompetentnosti*, (2) *faktor generalizirane samoeфикаsnosti* i (3) *faktor ustrajnosti* (Bezinić i sur., 1986). Analize unutrašnje konzistencije ovih faktora pokazale su da se oni mogu koristiti i kao nezavisne skale.

Od triju navedenih skala, najboljom se pokazala skala percepcije osobne nekompetentnosti (SPON) koja je korištena i u ovom istraživanju. Skala sadrži 10 tvrdnji, čiji sadržaj odražava uvjerenje u osobnu nekompetentnost (Primjer: "Na početku neke djelatnosti već unaprijed sumnjam da ću je uspješno obaviti"; "Nisam siguran/na u svoje sposobnosti kada moram nešto uraditi"). Ukupan rezultat na skali određuje se zbrajanjem odgovora na skali samoprocjene od 0 do 4, pri čemu je najveći mogući rezultat 40, a najmanji 0. Nizak rezultat na skali označuje mjeru percepcije osobne

kompetentnosti, dok je visok rezultat mjera percepcije osobne nekompetentnosti. Pouzdanost skale je zadovoljavajuća jer koeficijent unutarnje konzistencije izražen Cronbachovim alfa iznosi $\alpha = .85$. Pouzdanost tipa retest iznosi oko .70. Kratkoća skale i njezina dobra metrijska svojstva čine je prikladnom za korištenje u čitavom nizu istraživačkih, ali i praktičnih situacija.

Kako bi se ispitalo mišljenje učenika o školskim izostancima, za potrebe ovog istraživanja konstruirana je *Anketa o školskim izostancima (AŠI)*. Tom anketom željelo se utvrditi mišljenje učenika o četiri važne dimenzije izostanaka: *razlozima izostanaka, opravdavanju izostanaka, posljedicama izostanaka te prijedlozima za smanjenje izostanaka*. U skladu s tim, tvrdnje u anketi formirane su na način da se četiri tvrdnje odnose na dimenziju Razlozi izostajanja (Primjer: "Učenici često izostaju s nastave zbog preopterećenosti gradivom"). Tri tvrdnje odnose se na dimenziju Opravdavanje izostanaka („Izostanke učenika većinom opravdavaju njihovi roditelji“). Tri tvrdnje odnose se na dimenziju Posljedice izostanaka („Zbog izostanaka učenici često dolaze u konflikt s nastavnicima“). Tri tvrdnje odnose se na dimenziju Prijedlozi za smanjenje („Izostanaka bi bilo manje kada bi nastavnici svoja predavanja učinili zanimljivijima“). Svakoj tvrdnji pridodana je skala od 4 stupnja (1 znači uopće se ne slažem, a 4 potpuno se slažem) na kojoj ispitanik zaokruživanjem određenog broja označava svoj stupanj slaganja s tom tvrdnjom. Osim navedenih tvrdnji, u anketu su uvrštena i dva pitanja otvorenog tipa („Po tvom mišljenju, koja su tri najčešća uzroka izostajanja s nastave?; Što bi po tvom mišljenju trebalo promijeniti kako bi se smanjio broj izostanaka?“). Uvrštavanjem ovih pitanja željela se izbjeći ograničenost na uzroke i sankcije koje su ponuđene u tvrdnjama i omogućiti učenicima da iznesu vlastito viđenje problema izostanaka.

U ovom je istraživanju kao mjera školskog uspjeha korišten prosjek ocjena tj. aritmetička sredina ocjena iz svih predmeta na kraju školske godine. U sličnim je istraživanjima moguće koristiti i uspjeh iz pojedinih predmeta, no dvije su prednosti uzimanja globalnog školskog uspjeha: a) opći uspjeh je stabilnija mjera tijekom vremena od ocjena iz pojedinih predmeta; b) opći uspjeh omogućuje usmjerenje na cijelu školu kao organizaciju, a ne samo na pojedine predmete i profesore (Smyth, 1999.).

O obrazovanju majke zaključivali smo na temelju podataka o njenom zanimanju zbog nedostupnosti preciznijih podataka o vrsti i stupnju obrazovanja. Pri tome smo predvidjeli tri skupine: 1) niskoobrazovane (završena osnovna škola); 2) srednjeobrazovane (završena srednja škola); 3) visokoobrazovane (fakultet i više). No budući da ni jedna majka nije bila niskoobrazovana, u daljnjoj obradi korištene su dvije skupine.

Prilikom istraživanja izostanaka, učenike je prema broju izostalih sati moguće podijeliti u nekoliko skupina – one koji izostaju ispodprosječno, prosječno i iznadprosječno. No, prema Smyth (1999.), uzimanje izostanaka kao kontinuirane mjere daje točnije podatke. Stoga je u ovom istraživanju broj izostanka izražen brojem izostalih sati s nastave tijekom cijele školske godine, pri čemu je ukupan broj izostanaka raščlanjen na opravdane i neopravdane.

Postupak

Ispitivanje je provedeno tijekom lipnja 2005. godine, u prostorijama Prve gimnazije u Zagrebu. Testiranje je provedeno grupno, unutar svakog razreda zasebno. Prije same primjene, učenicima je poimence pročitani njihov broj opravdanih i neopravdanih sati, koji su tada upisali na svoj upitnik umjesto imena i prezimena. Osim toga, učenici su zamoljeni da na upitnik upišu prosjek ocjena na kraju školske godine i zanimanje majke. Naglašeno je da će se rezultati koristiti isključivo u istraživačke svrhe, te da nitko od profesora neće imati uvid u njihove odgovore. Ispitivanje je u prosjeku trajalo 10-15 minuta, a nakon njega je sudionicima ukratko objašnjen cilj istraživanja.

REZULTATI

Tablica 1.

Deskriptivna statistika rezultata na različitim psihosocijalnim varijablama prema spolu.

	učenici		učenice		ukupno			
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>K-S</i>	<i>p</i>
Školski uspjeh	3.74	1.093	4.43	0.409	4.18	0.809	1.72	.001
Obrazovanje majke	2.53	0.505	2.33	0.473	2.43	0.493	4.22	.001
Nekompetentnost	17.40	4.103	18.81	4.261	18.29	4.242	0.84	.49
Opravedani izostanci	51.80	38.736	58.74	41.931	56.17	40.75	1.16	.14
Neopravedani izostanci	1.70	3.154	0.72	1.458	1.08	2.280	3.66	.001
Ukupni izostanci	53.50	39.460	59.46	42.174	57.25	41.12	1.13	.16

Napomena: *M*-aritmetička sredina; *SD*-standardna devijacija; *K-S*-Kolmogorov-Smirnovljev test;
p- statistička značajnost *K-S* testa

U Tablici 1 prikazana je deskriptivna analiza rezultata sudionika na varijablama: školski uspjeh, obrazovanje majke, opravdani izostanci, neopravedani izostanci, ukupni izostanci, te skali nekompetentnosti. Uz to, Kolmogorov-Smirnovljev testom provjerili smo jesu li distribucije dobivenih rezultata normalne. Naime, izostanci su varijabla koja se najčešće analizira u okviru psihologije rada kao izostajanje s posla. U tom kontekstu pokazalo se da distribucija izostanaka slijedi negativnu binomnu distribuciju koja se razlikuje od slučajne distribucije izostanaka po tome što nalazimo više ljudi bez izostanaka i onih sa velikim brojem izostanaka no što bismo mogli očekivati po slučaju (Petz i sur., 1992). Navedenim testom ustanovljeno je da se distribucija ukupnog broja izostanaka ne razlikuje značajno od normalne ($K-S = 1.13$; $p > .01$), kao ni distribucija opravdanih izostanaka ($K-S = 1.16$; $p > .01$). Distribucija neopravedanih izostanaka značajno je različita od normalne ($K-S = 3.66$; $p < .01$), pri čemu je ona izrazito pozitivno asimetrična, odnosno najveći broj učenika ima vrlo malo neopravedanih izostanaka (do 6 sati). Od ostalih varijabli, normalnom se pokazala još samo distribucija rezultata na skali nekompetentnosti ($K-S = .84$; $p > .01$), dok se

distribucija školskog uspjeha značajno razlikuje od normalne ($K-S = 1.72$; $p < .01$), pri čemu je ona negativno asimetrična (čak 96 % učenika postiže uspjeh veći od 2.5).

Kako bismo odgovorili na prvi problem, izračunali smo korelacije između spola, školskog uspjeha, obrazovanja majke, percepcije nekompetentnosti i školskih izostanaka (opravdanih, neopravdanih, ukupnih). Zbog odstupanja velikog broja distribucija od normalne, izračunali smo Spearmanov (ρ) koeficijent korelacije.

Rezultati navedeni u Tablici 2 ukazuju na statistički značajnu, negativnu povezanost školskog uspjeha i svih triju vrsta izostanaka. Povezanost školskog uspjeha i neopravdanih izostanaka, prilično je visoka ($\rho = -.43$) što je u skladu s našim pretpostavkama. Značajnu pozitivnu povezanost s ukupnim brojem izostanaka pokazuju još samo opravdani i neopravdani izostanci. Budući da je ukupni broj izostanaka linearna kombinacija opravdanih i neopravdanih izostanaka, korelacija među njima je nužna. Varijabla spol pokazala se značajno povezanom sa školskim uspjehom, obrazovanjem majke, te percepcijom osobne nekompetentnosti.

Tablica 2.

Vrijednosti koeficijenata korelacije između spola, školskog uspjeha, obrazovanja majke, percepcije nekompetentnosti i školskih izostanaka (opravdanih, neopravdanih i ukupnih).

	Spol	Školski uspjeh	Obrazovanje majke	Nekompetentnost	Opravdani izostanci	Neopravdani izostanci	Ukupni izostanci
Spol	-	-.40**	-.20*	.20*	.07	-.12	.06
Školski uspjeh		-	-.04	-.04	-.24**	-.43**	-.26**
Obrazovanje majke			-	.03	.17	.10	.18
Nekompetentnost				-	.03	.02	.03
Opravdani izostanci					-	.15	.99**
Neopravdani izostanci						-	.19*
Ukupni izostanci							-

Napomena: $N = 124$; ** $p < .01$; * $p < .05$

S ciljem dobivanja odgovora na prvi postavljeni problem, provedena je i regresijska analiza u kojoj je kriterijska varijabla bila ukupan broj izostanaka, a prediktorske su varijable bile spol, školski uspjeh, obrazovanje majke, te percepcija osobne nekompetentnosti. Niti jedan od odabranih prediktora nije se pokazao značajnim u predviđanju ukupnog broja izostanaka ($R = .239$; korigirani $R^2 = .023$; $F(1,112) = 1.69$; $p > .05$).

S praktičnog gledišta, osobito zanimljiva skupina izostanaka jesu neopravdani izostanci. Zbog toga smo željeli ispitati mogućnost razlikovanja učenika koji imaju neopravdane i onih koji nemaju neopravdane izostanke na temelju korištenog skupa varijabli. U tu svrhu proveli smo stupnjevitu diskriminacijsku analizu (stepwise metoda) čiji je osnovni cilj izvođenje diskriminacijske funkcije, tj. optimalno ponderirane kombinacije diskriminacijskih varijabli koja omogućuje maksimalno razlikovanje grupa. Učenike smo s obzirom na neopravdane izostanke podijelili u dvije skupine: one bez neopravdanih izostanaka, te one s jednim ili više neopravdanih izostanaka.

Tablica 3.

Rezultati stupnjevite diskriminacijske analize provedene na skupinama učenika sa i bez neopravdanih izostanaka.

Diskriminacijske Varijable	Korelacije varijabli s diskriminacijskom funkcijom
Školski uspjeh	1.00
Spol	.40
Obrazovanje majke	.05
Nekompetentnost	-.01

Karakteristični korijen diskriminacijske funkcije derivirane na temelju ove varijable iznosi $\lambda = .14$, dok je vrijednost kanoničke korelacije $r_c = .35$.

Funkcija je statistički značajna: $\chi^2 = 15.33$; $p < .01$

Wilksova lambda iznosi $\Lambda = .88$.

Grupni centroidi su: za skupinu bez neopravdanih izostanaka $C = .28$

za skupinu sa neopravdanim izostancima $C = -.52$

Stupnjevitom diskriminacijskom analizom utvrđeno je da od skupa korištenih varijabli, optimalno razlikovanje skupina učenika sa i bez neopravdanih izostanaka omogućuju samo rezultati na varijabli školski uspjeh, koja je zadržana u daljnjoj analizi.

Podatak o tome koliko dobro varijabla školski uspjeh diskriminira ove dvije skupine dobivamo na osnovu aposteriorne klasifikacije (vidi tablicu 4). Na temelju školskog uspjeha, od 79 učenika koji pripadaju skupini bez neopravdanih izostanaka točno je klasificirano njih 62 (78.5%), dok je ostalih 17 (21.5%) pogrešno razvrstano, tj. pripisana im je pripadnost skupini sa neopravdanim izostancima. U skupini s neopravdanim izostancima pomoću statističke analize točno je klasificirano 57.8% ispitanika. Ukupan broj točno raspoređenih ispitanika u obje skupine iznosi 88, odnosno 71%, što čini 21% više točnih klasifikacija od slučajnog rasporeda.

Tablica 4.

Rezultati klasifikacije učenika u skupine sa i bez neopravdanih izostanaka pomoću diskriminacijske funkcije dobivene na temelju varijable školski uspjeh.

Stvarna pripadnost grupi	N	Predviđena pripadnost grupi	
		bez neopravdanih	sa neopravdanim
bez neopravdanih	79	62 78.5%	17 21.5%
sa neopravdanim	45	19 42.2%	26 57.8%
Ukupan broj točno klasificiranih učenika : 88 (71%)			

S ciljem dobivanja odgovora na drugi postavljeni problem, proveli smo deskriptivnu analizu rezultata dobivenih Anketom o školskim izostancima, a odgovori su prikazani kako stupanj slaganja sa svakom pojedinom česticom. Kao što je već navedeno, anketom se nastojalo ispitati mišljenje učenika o četiri važna aspekta izostajanja: razlozima, načinima opravdavanja, posljedicama, te prijedlozima za smanjenje izostanaka.

Razlozi izostajanja

Od četiri tvrdnje koje se odnose na razloge izostajanja, učenici se najviše slažu s tvrdnjom kako su strah od ispitivanja ili loše ocjene čest uzrok izostajanja ($M = 3.44$; $SD = 0.702$). Ovo je prilično zabrinjavajući, ali i očekivan podatak budući da su i neka druga istraživanja naglasila veliku ulogu straha od ispitivanja prilikom odlučivanja o izostajanju s nastave (Bilankov, 1997.). Nakon toga slijedi tvrdnja o preopterećenost gradivom kao uzrokom čestog izostajanja ($M = 3.11$; $SD = 0.867$). Ovaj je podatak također očekivan s obzirom na opsežnost i zahtjevnost gimnazijskog programa. Za tvrdnju «Učenici se na izostajanje odlučuju na nagovor drugih» stupanj slaganja iznosi $M = 2.15$; $SD = 0.803$. Najniži stupanj slaganja učenici iskazuju s tvrdnjom kako se s nastave izostaje bez nekog posebnog razloga ($M = 2.13$; $SD = 0.754$).

Opravadavanje izostanaka

Od tvrdnji koje se odnose na opravdavanje izostanaka, učenici se najviše slažu s onom kako izostanke većinom opravdavaju njihovi roditelji ($M = 2.77$; $SD = 0.722$), što nam skreće pažnju na često paradoksalnu pomoć roditelja oko opravdavanja izostanaka. Osim roditelja, veliku ulogu imaju i razrednici. Stupanj slaganja s tvrdnjom « Odnos opravdanih i neopravdanih izostanaka ovisi o kriteriju razrednika, a ne o objektivnoj situaciji», iznosi $M = 2.55$; $SD = 0.859$. Dobiveni podatak upućuje na već spomenuti problem nedostatka kriterija prilikom opravdavanja izostanaka. Zabrinjava podatak o prilično visokom stupnju slaganja učenika s tvrdnjom kako učenici često falsificiraju ispričnice, manipuliraju roditeljima i razrednicima ($M = 2.31$; $SD = 0.859$). Činjenica da učenici to rade u tako velikom broju, znak je da je to na neki način u školskom sustavu i omogućeno.

Posljedice izostanaka

Od tvrdnji koje se odnose na posljedice izostanaka, učenici se najviše slažu s tvrdnjom kako svoj odlazak s nastave moraju posebno nadoknaditi intenzivnijim učenjem ($M = 3.12$; $SD = 0.822$). Dakle, učenici su svjesni da izostanak donosi dodatni napor, no prema prethodno navedenim podacima, radije prihvaćaju takav napor nego rizik od dobivanja loše ocjene. Zatim slijedi tvrdnja kako izostanak s njegovog sata, nastavnik

tumači kao učenikov stav prema njemu i njegovu predmetu ($M = 2.71$; $SD = 0.872$). Stupanj slaganja s tvrdnjom «Zbog izostanaka učenici često dolaze u konflikt s nastavnicima» iznosi $M = 2.63$; $SD = 0.759$.

Prijedlozi za smanjenje izostanaka

Od tvrdnji koje se odnose na smanjenje izostanaka, učenici se najviše slažu s onom kako bi izostanaka bilo manje kada bi predavanja bila zanimljivija ($M = 2.82$; $SD = 0.946$). Ovo je zasigurno jedna od smjernica za rješavanje problema izostanaka. Prilično nizak stupanj slaganja s tvrdnjom da su za izostajanje potrebne strože kazne jer su sadašnje preblage ($M = 1.77$; $SD = 0.835$), ukazuje na prilično stroge mjere prevencije izostanaka koje se primjenjuju u ovoj školi. Najniži stupanj slaganja učenici iskazuju s tvrdnjom da bi izostanaka bilo manje kada se ne bi vodila evidencija o prisutnosti na nastavi ($M = 1.56$; $SD = 0.940$). Očito su učenici procijenili da se ne bi mogli nositi s potpunom slobodom dolaženja na nastavu.

U posljednja dva pitanja koja su bila otvorenog tipa, učenici su iznosili svoje mišljenje o uzrocima izostajanja s nastave, te su davali prijedloge za smanjenje broja izostanaka. Najčešće navođeni uzrok izostajanja je strah od ispitivanja i pisanja testova. Nakon njega slijede bolest, te dosada i nezanimljivost predmeta. Po čestini navođenja ističu se još preopterećenost, nagovor drugih i strah od profesora. Od prijedloga za smanjenje izostanaka, učenici najčešće navode kako treba smanjiti preopterećenost učenika, nastavu učiniti zanimljivijom i kvalitetnijom, te omogućiti učenicima da unaprijed dogovore datum odgovaranja nekog predmeta.

RASPRAVA

Apsentizam, odnosno izostajanje učenika s nastave, neizbježna je i prilično učestala pojava u našim školama. Ona za sobom povlači čitav niz negativnih posljedica kako za samog učenika, tako i za čitav odgojno-obrazovni proces. Učestala izbijanja učenika remete kontinuitet u učenju i nužno se odražavaju na rezultate rada. Neki teoretičari i praktičari čak su skloni u izostajanju gledati korijene delinkvencije i neuspjeha u životu. Prema njima, izbjegavanje nastave prenosi se na životni plan, te može postati model ponašanja: bježanje iz težih situacija, bježanje od problema, a ne njihovo rješavanje (prema Bilić, 2001.). Rezultati istraživanja provedenog 2001. godine u sklopu projekta prevencije poremećaja u ponašanju, pokazali su da se izostajanje i bježanje s nastave može smatrati rizičnim faktorom za poremećaje u ponašanju. Istraživanjem je obuhvaćeno 672 mladih od 14-18 godina iz svih centara za socijalnu skrb u Hrvatskoj. Čak 44% uzorka navelo je da izostaje i bježi s nastave (prema Žižak, Koller-Trbović, Lebedina-Manzoni, 2001.) Osobito je alarmantan podatak o trendu neprestanog porasta broja izostanaka u našim školama. Tako je npr. u školskoj godini 1989/99. u zagrebačkim srednjim školama svaki učenik prosječno izostao 59 sati, dok je u školskoj godini 1998/99 broj izostanaka po učeniku iznosio čak 80 sati.

Prilikom razmišljanja o mogućim rješenjima problema apsentizma, nameće se pitanje o tome što se nalazi u podlozi izostajanja, odnosno koje su sve varijable povezane sa školskim izostancima. U tom smislu, naše je istraživanje pokušalo utvrditi odnos spola, školskog uspjeha, obrazovanja majke, percepcije osobne nekompetentosti i školskih izostanaka. Radi dobivanja što preciznijeg odgovora na postavljeni problem, provedene su korelacijska, regresijska, a zatim i diskriminacijska analiza. Rezultati su pokazali značajnu negativnu povezanost školskog uspjeha i svih triju vrsta izostanaka (opravdanih, neopravdanih i ukupnih). Ovakav nalaz u skladu je s pretpostavkama istraživanja, te s podacima iz literature koji govore o značajnoj negativnoj korelaciji među ovim varijablama koja se kreće od $r = -.26$ do $r = -.33$ (Smyth, 1999; Sabljčić, 2000). Pokazalo se da učenici sa slabijim školskim uspjehom općenito više izostaju što je osobito naglašeno kada su u pitanju neopravdani izostanci. No, na temelju ovih rezultata nije moguće zaključiti dovodi li više izostajanja do slabijeg školskog uspjeha (zbog propuštanja gradiva) ili je loš uspjeh uzrok izostajanju. Moguće da postoje neke zajedničke karakteristike koje učenike sa slabijim školskim uspjehom čine sklonima

izostajanju iz škole, osobito neopravdanom. Breški (1998.) je pokazao da je školski uspjeh pozitivno povezan s ustrajnošću. Stoga je moguće da je veća ustrajnost povezana i s ustrajnijim dolaženjem u školu odnosno s manjim brojem izostanaka. Tolić (1980.) je u svom istraživanju apsentizma u srednjim školama intervjuirao nastavnike. Prema njihovim iskazima, za učenike s velikim brojem neopravdanih izostanaka utvrdio je sljedeće osobine: slaba motivacija za učenje, odsutnost radnih navika, emocionalna nestabilnost, neodgovornost, neprilagođenost razrednoj sredini, nedovoljno razvijene sposobnosti učenja. Iz ovoga je očigledno da neopravdano najviše izostaju učenici koje bi mogli nazvati „slabim“ učenicima, odnosno oni koji nemaju dovoljno razvijene osobine potrebne za uspješno savladavanje školskih obaveza.

Rezultati regresijske analize pokazali su da niti jedna od prediktorskih varijabli (spol, obrazovanje majke, školski uspjeh, percepcija nekompetentnosti) nije značajna za predviđanje ukupnog broja izostanaka. Takav rezultat nije u skladu s našim očekivanjima, a razlozi njegovog dobivanja mogu biti različiti. Kao što je već navedeno, postoji čitav niz varijabli koje utječu na izostajanje učenika. Uz spol, školski uspjeh i percepciju osobne nekompetentnosti, velik je broj drugih varijabli vezanih uz karakteristike učenika (anksioznost, neuroticizam, samopoštovanje, socijalne vještine, antisocijalno ponašanje...) za koje je potrebno utvrditi u kakvom su odnosu s izostajanjem. Isto tako, obrazovanje majke samo je jedna od varijabli vezanih uz karakteristike obitelji za koju smo pretpostavili da utječe na izostajanje. Uz nju čitav je niz varijabli poput novčanih prihoda, broja djece u obitelji, cjelovitosti obitelji, odnosa unutar obitelji, koje bi mogle imati utjecaja na izostajanje učenika iz škole. Jedan od uzroka dobivanja rezultata koji nisu u skladu s našim pretpostavkama može biti i u karakteristikama uzorka, na što ćemo se osvrnuti nešto kasnije.

S obzirom da u školskoj praksi najveći problem nastavnicima i učenicima predstavljaju neopravdani izostanci, željeli smo provjeriti možemo li na temelju odabranih varijabli predviđati broj neopravdanih sati učenika. Rezultati diskriminacijske analize pokazali su da jedino na temelju školskog uspjeha možemo predviđati koji učenici će imati, a koji neće imati neopravdane izostanke. Ovakav je rezultat očekivan s obzirom na prethodno utvrđenu visoku korelaciju između školskog uspjeha i broja neopravdanih izostanaka. Na ovom mjestu važno je osvrnuti se na dobivene distribucije školskog uspjeha i neopravdanih izostanaka koje značajno odstupaju od normalne. Iz

navedenih distribucija vidljivo je da učenici ove škole izrazito malo neopravdano izostaju, pri čemu čak 63.7 % učenika nema niti jedan neopravdani izostanak, a 97.6 % ih ima do 6 neopravdanih izostanaka. Budući da je za 6 i više neopravdanih izostanaka predviđena kazna opomene razrednika, vidljivo je da učenici vrlo dobro paze kako ne bi prešli tu granicu i zaradili kaznu. Što se tiče školskog uspjeha, on je u ovoj školi vrlo visok ($M = 4.18$), pri čemu je 4 % učenika ocijenjeno s nedovoljnim, 4.1 % s dobrim, 60.4 % s vrlo dobrim i čak 31.5 % učenika s odličnim uspjehom. Iz navedenih je rezultata vidljivo da su učenici ove škole usmjereni na postizanje što boljih rezultata tj. ocjena, pri čemu se ponekad služe i neopravdanim izostajanjem pazeći pri tome da ne budu kažnjeni.

U sklopu drugog problema nastojali smo ispitati mišljenje učenika o školskim izostancima, te na taj način dobiti jasniji uvid u razloge i uzroke izostajanja, te mogućnosti njegovog suzbijanja.

Dobiveni podaci ukazuju na zabrinjavajuće visok stupanj slaganja učenika s tvrdnjom kako je strah od ispitivanja i loše ocjene osnovni uzrok izostajanja. Pridodamo li tome preopterećenost koju učenici navode kao drugi najčešći razlog izostajanja, možemo zaključiti da učenici školu doživljavaju izrazito stresnom sredinom, a izostajanje jednim od načina nošenja s tim stresom. Osim toga, očigledna je i usmjerenost učenika na očekivani rezultat – postizanje što bolje ocjene. Učenici smatraju da je bolje izostati i to nadoknaditi intenzivnijim učenjem, nego dobiti slabu ocjenu koju je onda teško ispraviti. Ovakvo je ponašanje donekle i očekivano budući da jedna slaba ocjena ostavlja veliki trag na zaključnu ocjenu. Zbog toga bi trebalo učenicima omogućiti veći broj ispitivanja po dogovoru tijekom školske godine kako bi lakše ispravili eventualnu lošu ocjenu. Osim toga, još se uvijek veća težina pridaje ocjeni dobivenoj usmenim ili pismenim ispitivanjem znanja, dok se ocjene iz zalaganja i drugih aktivnosti smatraju manje važnima, te je stoga razumljiv strah od ispitivanja i pisanja testova koji onda rezultira bijegom s nastave. Prilikom opravdavanja izostanaka učenici se oslanjaju na prilično veliku pomoć roditelja. Prema istraživanju Buj i Nazor (1994.), roditelji srednjoškolaca trostruko više opravdavaju izostanke svoje djece od roditelja osnovnoškolaca. Većina je roditelja barem jednom napravila paradoksalan dogovor sa svojim djetetom kako bi mu pomogla. Osim toga, roditelji vrlo često djeluju prema zahtjevima svoje djece koja ih u srednjoškolskoj dobi već znaju uspješno uvjeriti i

ukoliko je potrebno, izmanipulirati kako bi dobila ispričnicu za svoj izostanak. No na taj se način pravi problem koji stoji iza izostanaka ne rješava, nego raste i generira nove probleme. Prema mišljenju učenika, uz roditelje veliku ulogu u opravdavanju izostanaka imaju razrednici, pri čemu opravdavanje izostanaka u velikoj mjeri ovisi o kriteriju razrednika, a ne o objektivnoj situaciji. Očito je da postoje brojne nejasnoće i poteškoće pri procjeni opravdanosti izostanaka, pri čemu završnu riječ o tome hoće li se neki izostanak opravdati ili neće, imaju razrednici. Pri tome razrednik može biti naklonjeniji pojedinim učenicima i njima opravdavati veći broj izostanaka. U nekom od budućih istraživanja bilo bi zanimljivo provjeriti postoje li razlike u broju neopravdanih izostanaka između učenika koje razrednici procjenjuju dobrim učenicima i onih koje procjenjuju kao loše. Kako bi se izbjegla subjektivnost i svim učenicima omogućio jednak tretman, kriterije opravdavanja trebalo bi definirati na razini sustava. Na taj bi način svi izostanci bili jednako tretirani i smanjila bi se mogućnost lažiranja ispričnica, laganja roditelja i učenika, kalkuliranja razrednika i sl. Od nekoliko ponuđenih prijedloga za rješavanje problema apsentizma, učenici su se u velikom stupnju složili da bi se broj izostanaka smanjio kad bi nastava bila zanimljivija. Također, prilikom navođenja vlastitih prijedloga za smanjenje izostanaka, vrlo se često spominjala zanimljiva, kvalitetnija nastava, prilagođena interesima i potrebama učenika. Očito da nastavni proces ne može konkurirati dinamičnom svijetu informacija i mogućnosti kojim su učenici okruženi izvan škole, pa se često odlučuju na bijeg iz dosade. Kao jedan od prijedloga za rješavanje problema izostanaka često se navodi postroženje kazni. U našem se istraživanju pokazalo da učenici ne podržavaju takvo mišljenje. Većina učenika ima pravo kada se ne slaže s tim prijedlogom budući da sadašnje pedagoške mjere nisu blage, već je problem u ranije spomenutim nedefiniranim i nedosljednim kriterijima opravdavanja.

Smanjenje opterećenosti, zanimljivija nastava, objektivniji kriteriji opravdavanja...Sve su to mjere koje, po mišljenju učenika, mogu pridonijeti smanjenju broja izostanaka, no pedagoški je opravdano svakog učenika i njegov izostanak promatrati individualno. Stoga se nikada neće doći do univerzalnog i cjelovitog rješenja koje bi djelovalo na cijelu populaciju srednjoškolskih učenika.

Metodološki nedostaci

Kao jedan od nedostataka ovog istraživanja potrebno je navesti prigodni uzorak koji ne dozvoljava generalizaciju rezultata na učenike drugih srednjih škola jer svaka škola ima specifičnu strategiju pristupanja izostancima. Naš se uzorak nije pokazao reprezentativnim, budući da Prva gimnazija ima postavljene prilično visoke kriterije kako ocjenjivanja učenika, tako i opravdavanja njihovih izostanaka. Kao što je već navedeno, prosjek ocjena učenika drugih razreda ove škole iznosi 4.18, a prosječan broj izostanaka na kraju školske godine iznosi 57, što nikako nije realni pokazatelj stanja u drugim srednjim školama. Zbog vrlo visokog uspjeha koji postižu učenici, postavlja se i pitanje diskriminativnosti varijable percepcije osobne nekompetentnosti. Osim toga, zbog korelacijske prirode ovog istraživanja, nije moguće zaključivati o uzročno-posljedičnoj vezi odabranih psihosocijalnih varijabli i školskih izostanaka.

ZAKLJUČAK

Cilj ovog istraživanja bio je analizirati školske izostanke s obzirom na neke od faktora vezanih uz karakteristike učenika i karakteristike obitelji, uz poseban osvrt na mišljenje učenika o školskim izostancima. Stoga smo željeli utvrditi odnos spola, školskog uspjeha, obrazovanja majke, percepcije osobne kompetentnosti i školskih izostanaka. Pretpostavili smo da će spol, školski uspjeh, obrazovanje majke i percepcija osobne nekompetentnosti biti povezani sa brojem i vrstom školskih izostanaka, pri čemu će djevojke, učenici s boljim školskim uspjehom, učenici obrazovanijih majki, te učenici koji sebe percipiraju kompetentnijima, sveukupno manje izostajati iz škole pogotovo kada se radi o neopravdanom izostajanju. Od navedenih varijabli, samo je školski uspjeh značajno, negativno povezan s brojem izostanaka (opravdanih, neopravdanih, ukupnih), pri čemu je ta povezanost osobito visoka u slučaju neopravdanih izostanaka. Pri tome je pronađeno da se jedino na temelju školskog uspjeha može predviđati koji će učenici imati, a koji neće imati neopravdane izostanke. Niti jedna od navedenih psihosocijalnih varijabli nije se pokazala kao značajan prediktor školskih izostanaka učenika ove škole.

Prilikom ispitivanja mišljenja učenika o školskim izostancima, dobiveno je da učenici najčešće izostaju zbog straha od ispitivanja ili loše ocjene, te zbog preopterećenosti gradivom i raznim školskim obavezama. Mogućnost smanjivanja broja izostanaka vide

u povećanju kvalitete i zanimljivosti nastave, te u smanjenju količine gradiva i učestalosti ispitivanja. Možemo zaključiti da su potrebne određene promjene na razini čitavog obrazovnog sustava poput racionalizacije i modernizacije procesa učenja, individualiziranja nastave, kvalitetnije komunikacije učenik - nastavnik, koje bi smanjile pritisak na učenike i na taj način indirektno utjecale na njihovu odluku o napuštanju nastave.

LITERATURA

- Andrilović, V., Čudina-Obradović, M. (1996.). *Psihologija učenja i nastave*. Zagreb: Školska knjiga.
- Bandura, A. (1997.). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W.H. Freeman.
- Bandura, A. (1986.). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ.: Prentice-Hall.
- Bezinović, P. (1988.). *Percepcija osobne kompetentnosti kao dimenzija samopoimanja*. Neobjavljena doktorska disertacija. Zagreb: Odsjek za psihologiju Filozofskog fakulteta u Zagrebu.
- Bezinović, P. & sur. (1986.). *Konstrukcija i faktorska validacija Skale generalizirane samoeфикаsnosti*; V. Dani psihologije u Zadru 1985, 3, str. 225-230.
- Bilankov, M. (1997.). *Apsementizam učenika srednjih škola – sociologijski aspekti*. Neobjavljeni magistarski rad. Zagreb: Odsjek za sociologiju Filozofskog fakulteta u Zagrebu.
- Bilić, V. (2001.). *Uzroci, posljedice i prevladavanje školskog neuspjeha*. Zagreb: Hrvatski pedagoško-književni zbor.
- Breški, J. (1998.). *Ispitivanje povezanosti samopoimanja i školskog uspjeha*. Neobjavljeni diplomski rad. Zagreb: Odsjek za psihologiju Filozofskog fakulteta u Zagrebu.
- Buj, M., Nazor, M. (1994.). *Razrednikov pristup izostancima učenika s nastave*. Školski vjesnik, 1, Split.

- Cvrtila, R. (1996.). *Ispitivanje procjena samoeфикаsnosti, njihove povezanosti sa školskim uspjehom, te razlika među spolovima*. Neobjavljeni diplomski rad. Zagreb: Odsjek za psihologiju Filozofskog fakulteta u Zagrebu.
- Enciklopedijski riječnik pedagogije (1963.). Zagreb: Matica Hrvatska
- Grgin, T. (1997.). *Edukacijska psihologija*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Lacković – Grgin, K. (1994.). *Samopoimanje mladih*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Marsh, H. W., Byrne, B. & Shavelson, R. (1988.). A multifaceted academic self-concept: It's hierarchical structure and its relation to academic achievement. *Journal of Educational Psychology*, 80, 366 – 380.
- Noack, P. (2004.). The family context of preadolescents' orientations toward education: Effects of maternal orientations and behavior. *Journal of Educational Psychology*, 96 (4), 714 – 722.
- Petz, B. (1992.). (ur.). *Psihologijski riječnik*. Zagreb: Prosvjeta.
- Rečić, M. (2003.). *Obitelj i školski uspjeh učenika*. Đakovo: Tempo
- Ryan, B. A., Corvile-Smith, J., Adams, G.R. & Delicandro, T. (1998.). Distinguishing absentee students from regular attenders: The combined influence of personal, family and school factors. *Journal of Youth and Adolescence*, 27 (5), 629-640.
- Sabljić, E. (2000.). *Ispitivanje školskih izostanaka s obzirom na spol, razred, školski uspjeh te intenzitet školskog stresa*. Neobjavljeni diplomski rad. Zagreb: Odsjek za psihologiju Filozofskog fakulteta u Zagrebu.

Smyth, E. (1999.). Pupil performance, absenteeism and school drop-out: A multi-dimensional analysis. *School effectiveness and school improvement*, 10 (4) 480-502.

Stevenson, D. L. & Baker, D. P. (1987.). The family-school relation and the child's school performance. *Child development*, 58(5), 1348-1357.

Tolić, S. (1980.). *Izostanci učenika s nastave u srednjoj školi*. Školski vjesnik, 1, Split.

Žižak, A., Koller-Trbović, N. & Lebedina-Manzoni, M. (2001.). *Od rizika do intervencija*: Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.

PRILOG

- Anketa o školskim izostancima (AŠI)